

SYLWIA JASKULSKA

MAPA PROBLEMÓW

Są rozmaite mapy, mają one wiele różnych zastosowań. To nieodłączne towarzyski podróżników (dziś także mapy GPS). Pomagają planować drogę i docierać do celu. Przybliżają odległe miejsca – podróżowanie „palcem (czy kursorem myszki) po mapie”, to jeden ze sposobów poznawania świata. Mapy organizują, porządkują rzeczywistość – śledzimy mapy meteorologiczne planując wakacje. Drogowe mapy „czarnych punktów” ostrzegają przed niebezpieczeństwem. Z map czytamy historię i tę najnowszą, i odległą – jakże pasjonujące są mapy sporządzone przez odkrywców sprzed wieków, poruszają wielu z nas mapy z czasów rozbiorów Polski. Tajemnicze, znajdowane w piwnicach i na strychach mapy skarbów nieodłącznie towarzyszą akcji książek i filmów przygodowych.

„Mapa problemów” wydaje się odpowiednią metaforą celu, jaki stawiamy sobie w tej publikacji. Chcemy bowiem (tworząc właśnie mapę zjawisk mających miejsce w edukacji szkolnej) na edukację spojrzeć przez pryzmat kategorii „zmiany” nie tylko tej, która zachodzi i przynosi korzyści (zmiany pożądane). Nie pomijamy zmian „na gorsze” i tych, które z różnych względów nie zachodzą, a zachodzić powinny. Są to tematy trudne, rzadko podejmowane przez pedagogów. Na naszej mapie nie brakuje więc edukacyjnych „czarnych punktów” i „białych plam”. Ich wskazywanie jest jednak, w naszym odczuciu, o czym pisze M. Dudzikowa we *Wprowadzeniu*, zawsze początkiem lub głosem w dyskusji. A bez tych dyskusji mapa byłaby nieprzydatna, bo zafałszowana. O wartości mapy stanowi – wie o tym każdy kartograf – na ile jest dokładna, w jakim stopniu oddaje rzeczywistość.

Jakie zatem problemy znalazły się na naszej mapie?

Publikacja składa się z dwóch części – w sumie 22 teksty poprzedzone wstępem. W pierwszej części wyakcentowane zostały najbardziej, naszym zdaniem, ogólne *wątpliwości, problemy i pytania*. Potrzeba, konieczność, możliwość zmiany edukacji szkolnej, to kwestie złożone, wymagające – co akcentujemy już w tytule książki – ciągłego *problematyzowania*. Nasi autorzy otwierają zatem dyskusję nad pytaniami: Czy i jak coś wartościowego (co?) może być w warunkach (jakich) współczesnej edu-

kacji realizowane? Czy i jak możliwe są działania (jakie?), aby te warunki zapewnić? A może dobre pomysły osób uwikłanych w edukację są z różnych powodów pomijane, lekceważone, niedoceniane? Albo realizowane, ale nie tak, jak powinny, żeby zmiany służące szkole rzeczywiście miały miejsce?

Część pierwszą pt. *Problemy. Pytania. Wątpliwości* otwiera tekst **Inetty Nowosad**, która analizując, w odwołaniu do kategorii zmiany, szkołę w ujęciu systemowym, wskazuje drogę jej przemiany „od wewnątrz” siłą i determinacją jej członków. Autorka ukazuje jedną z przyczyn stagnacji w edukacji szkolnej – ogólnie, centralnie sterowana szkoła nie wybija się na samodzielność. **Dorota Klus-Stańska** (*Dlaczego kultura dydaktyczna szkoły się nie zmienia?*) i **Maria Groenwald** (*Wpływ procesów endogenicznych i egzogenicznych na edukację. Przypadek egzaminów szkolnych*) kontynuując ten wątek, wskazują inne jeszcze bariery zmiany szkoły, endo- i egzogenne, związane z kulturą szkoły i z czynnikami z zewnątrz na nią oddziałującymi.

Joanna Szewczyk-Kowalczyk opisuje pozorny, mistyfikacyjny charakter *common sense* – zdrowego rozsądku (kategorii Geertza) w myśleniu o współczesnej edukacji, by dojść do wniosku, że mamy raczej do czynienia z – mówiąc metaforycznie – „chorym rozsądkiem”. Swoistym dopowiedzeniem do tego wątku są wypowiedzi dwóch praktyków, nauczycieli szkół podstawowych. **Marek Mencil** zastanawia się nad trudnościami nauczyciela mającego naukowe aspiracje, a **Krzysztof Jaworski** pyta o sens nadzoru pedagogicznego szkół, który ma podnieść jakość jej codziennego funkcjonowania (zewnątrznym nakazem), tymczasem obraz szkoły poddawanej ewaluacji jest pozorny, nijak ma się do rzeczywistości. Jednym ze sposobów zmiany wizerunku szkoły, uatrakcyjnienie jej oferty jest implementacja metod kształcenia zdalnego. **Ewa Lubina** stawia jednak tezę, że szkoły są pod presją mody na kształcenie zdalne, że nie są gotowe do jego wprowadzania, że to element neoliberalnej wizji szkoły, która ma być atrakcyjna dla swoich klientów (uczniów i rodziców). Czy o taką atrakcyjność chodzi? Pierwszą część zamyka refleksja **Alicji Korzenieckiej-Bondar** pt. *Czas na pozór...* Autorka interdyscyplinarnie traktując kategorię czasu, analizuje przez jej pryzmat pozorną działalność szkoły. Rozwoju ucznia nie można przełożyć w czasie, nie można przebukować biletu do dojrzałości, szkoły natomiast marnują czas, który mają tu i teraz.

W drugiej części pt. *Diagnozy. Rozwiązania. Projekty* nie odchodzimy od stawiania pytań, nadal problematyzujemy problemy, wskazujemy „białe plamy” na mapie. Pojawiają się wskazania możliwych dróg wyjścia z impasu w edukacji szkolnej. Wypowiedzi, często w odwołaniu do wyników badań własnych, są rzetelną diagnozą rozmaitych obszarów rzeczywistości szkół przepojonych pozorem i absurdami, zmienianych bez namysłu, ogólnymi dekretemi, rozporządzeniami, szkół nierzadko tkwiących w skostniałych schematach z rekomendacjami dla praktyki akademickiej i szkolnej.

Na przykładzie oceniania zachowania na stopień, w odwołaniu do teorii pola P. Bourdieu, **Sylwia Jaskulska** analizuje napięcia między polem ministerialnym a szkolnym. Wytyczne absurdalne lub powierzchownie traktujące rzeczywistość szkoły wy-

tyczne przekuwane są w szkołach na równie absurdalne przepisy i działania. Jedną z funkcji, jaką pełni ocena z zachowania i inne oceny szkolne, jest na przykład segregacja i selekcja daleka od zdrowej rywalizacji. Jak się okazuje, a fakt ten wychwytuje i analizuje w swoim tekście **Karina Knasiecka-Falbierska**, uprzywilejowanym uczniom ten stan rzeczy odpowiada – chcą brać udział w wyścigu szczurów i chcą go wygrywać. Opierając się na hermeneutycznej analizie listu gimnazjalisty zamieszczonego na łamach „Gazety Wyborczej” Knasiecka-Falbierska egzemplifikuje tezę P. Bourdieu o reprodukowaniu kapitałów w warunkach szkoły. Nierówności między uczniami są zwielokrotniane i przez społeczność szkolną, i przez szkołę jako instytucję. Trudno zmienić trajektorię losów osób wepchniętych na określone tory edukacyjne. Z kolei **Renata Wawrzyniak-Beszterda** pisze o niewykorzystanym potencjale zmiany, jaką było wprowadzenie gimnazjów. **Agnieszka Nowak-Łojewska** odnosząc się do kategorii dogmatyzacji pokazuje, jak niebezpieczne są obecne w polskiej szkole mechanizmy schematyzowania wiedzy i myślenia. O relacjach nauczyciel – uczeń pisze także **Ewa Bochno**. Analizuje je przez kategorię „zobowiązania”, które może stanowić atut lub barierę wzajemnej relacji. Autorka zastanawia się, czy zaufanie, którego doświadcza uczeń w szkole, jest zobowiązaniem nauczyciela budującym, czy ograniczającym relację.

Niektóre problemy szkoły charakteryzuje uporczywość. Z pewnością należą do nich te związane z rolą i miejscem w szkole nauczyciela. Zmiany, które się nauczycielom proponuje, niewiele wspólnego mają z możliwością rzeczywistego rozwoju. Jak metaforycznie ujmuje to **Anna Wiłkomirska**, awans zawodowy jest „brzydkim kaczątkiem” reformy edukacji. Nowy system awansu zawodowego miał służyć zwiększeniu prestiżu zawodowego, owoćować wyższymi zarobkami, miał też odzwierciedlać rosnące kompetencje i jakość pracy nauczycieli. Wiłkomirska analizuje słabe punkty tego systemu wykazując, dlaczego nie jest tak, jak zakładano i co musiałoby się stać, aby ten stan rzeczy się zmienił.

O potencjale zmiany szkoły, jaki tkwi w nauczaniu początkowym i wczesnoszkolnym, traktują trzy kolejne teksty. I tak, **Marzenna Nowicka** zestawia dwie kategorie: oporu i kompetencji emancypacyjnych. Opór dzieci wobec władzy nauczyciela nie zawsze musi być, jak traktują go wychowawcy, zjawiskiem negatywnym. Opór, co podkreśla Nowicka, umożliwia uczniowi wypracowanie strategii zachowań emancypacyjnych. Czy zatem zgoda na opór może być źródłem rzeczywistej zmiany szkoły? Można odnieść wrażenie, że szkoły deklarujące potrzebę zmiany nie są na nią gotowe, szczególnie gdy zmiana wiązać ma się z emancypacją ucznia. Wolą sprawować władzę i ograniczać niż uczyć samostanowienia, wyzwalać. Znajduje to wyraz w języku podręczników szkolnych, który stanowi rodzaj zrytualizowanej praktyki. **Monika Wiśniewska-Kin** ukazuje, na podstawie prowadzonych badań, związek między takim stanem rzeczy a rozdźwiękiem w językowym obrazie świata uczniów i tekstowym obrazie podręczników. **Magdalena Grochowalska** zaś, przyjmując jako perspektywę interpretacyjną kategorię izonomii rozwojowej, opisuje przekonania nauczycieli na temat zmian we wczesnej edukacji. W raporcie z badań analizuje źródła wiedzy, kon-

cepcji, decyzji oraz podejmowanych przez nauczycieli działań. Także **Agnieszka Sojka** i **Małgorzata Tulik-Hamelak** na marginesie wyników badań własnych podejmują próbę odpowiedzi na pytanie o to, kim jest i jak postrzega siebie współczesny nauczyciel, który jest „zawieszony” między poczuciem misji a koniecznością realizacji programu.

Dwa kolejne teksty to poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: na ile szkoły są otwarte na innowacje? **Bożena Tołwińska** ukazuje przeciwstawne postawy: proaktywność i synergię oraz reaktywność i rywalizację. Niestety, szkoły tworzą raczej warunki funkcjonowania drugiej z nich. Działania innowacyjne niejednokrotnie są – pisze **Elżbieta Płóciennik** – mistyfikacją, są fasadowe, banalizowane przez szkolne środowisko. Tekst **Małgorzaty Makiewicz** pełni funkcję optymistycznego zwieńczenia – autorka pokazuje, jak czerpać z możliwości zmieniania szkoły, które tkwią z każdym przejawie szkolnej kultury. Na przykład, co jest przedmiotem rozważań autorki, lekcje matematyki służyć mogą pielęgnowaniu uniwersalnych wartości, które mogą być akceleratorem zmian.

BIBLIOGRAFIA

- Bourdieu P, Wacquant L. J. D. (2006). *Logika pól*, tłum. A. Sawisz, [w:] A. Jasińska-Kania, L. M., Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (wybór i opracowanie), *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Dudzikowa M. (2010). *Ku sprawstwu, współpracy i refleksyjności poprzez ich doświadczanie w edukacji szkolnej. Brunerowskie przesłanie w praktyce*, [w:] M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.). *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jacyno M. (1997). *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre’a Bourdieu*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Jaskulska S. (2009). *Ocena zachowania w doświadczeniach gimnazjalistów*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lewin A. (1974). *Nowa ocena zachowania uczniów. Od logiki wykroczeń do logiki osiągnięć*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Szyling G. (2011). *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Sylwia Jaskulska, *Mapa problemów*

Title: Map of problems

Abstract: In the text I present the volume structure and aims. I refer to the categories through which we analyse school education and changes that occur in it. I summarise the theses of particular authors and indicate common views that they share.